



NECESIDADES DE ORIENTACIÓN Y AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO TRANSCULTURAL

GUIDANCE NEEDS AND SELF-CONCEPT IN UNIVERSITY STUDENTS: A CROSS- CULTURAL STUDY

Paula Muñoz-Rodríguez¹

Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de
Psicología y Antropología. Cáceres, España.

Paulina Moreno-Yaguana

Universidad Técnica Particular de Loja. Loja, Ecuador.

María Elena Felipe Castaño

Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de
Psicología y Antropología. Cáceres, España.

Teresa María Gómez Carroza

Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de
Psicología y Antropología. Cáceres, España.

RESUMEN

El autoconcepto es una variable que influye en las diferentes etapas y momentos de la vida de los jóvenes y más concretamente en la etapa universitaria. El autoconcepto incide en las expectativas académicas y laborales de los estudiantes y en el éxito académico. Asimismo, la interacción del autoconcepto junto con un adecuado proceso de orientación puede enriquecer el desarrollo cognitivo, afectivo y social, además de sus posibles repercusiones en el rendimiento académico y situación laboral. El estudio tiene por objetivo analizar la relación entre el autoconcepto y las necesidades de orientación en estudiantes universitarios españoles y ecuatorianos. Los participantes fueron 472 alumnos universitarios de España y de Ecuador, de los que el 32% fueron hombres, con una media de edad 23.12 (DE=4.99). Se utilizaron el Autoconcepto AF5 y el Cuestionario de necesidades de orientación universitaria. Los resultados muestran que existen

¹ Correspondencia: Paula Muñoz. Correo paulamr@unex.es, web: <https://www.unex.es/>

diferencias significativas en autoconcepto, en concreto, en la dimensión de autoconcepto físico y en las necesidades de orientación entre los alumnos españoles y ecuatorianos. Se discuten los resultados en relación con la importancia de la orientación y de las políticas universitarias relacionadas con el bienestar del alumnado, además de las diferencias culturales entre ambos países, así como las diferencias en los sistemas educativos superiores.

Palabras clave: Autoconcepto; necesidades de orientación; diferencias transculturales, estudiantes; universidad.

ABSTRACT

Self-concept influences the different stages and events in young people's lives and more specifically at the university stage. Self-concept affects students' academic and work expectations and academic success. Likewise, the interaction of self-concept with an adequate guidance process can enrich cognitive, affective and social development, in addition to its possible repercussions on academic performance and work situation. The aim of the study is to analyze the relationship between self-concept and guidance needs in a sample of Spanish and Ecuadorian university students. The participants were 472 university students from Spain and Ecuador, of which 32% were men, with an average age of 23.12 (SD=4.99). The AF5 Self-Concept and the University Guidance Needs Questionnaire were used. The results show that there are significant differences regarding self-concept, specifically in the dimension of physical self-concept and in guidance needs between Spanish and Ecuadorian students. The results are discussed in relation to the importance of guidance and university policies related to the well-being of students, in addition to the cultural differences between both countries, as well as the differences in higher education systems.

Key Words: Self-concept; guidance needs; cross-cultural differences; students; university

Cómo citar este artículo:

Muñoz-Rodríguez, P., Moreno-Yaguana, P., Felipe Castaño, M. E. y Gómez Carroza, T. M. (2025). Necesidades de orientación y autoconcepto en estudiantes universitarios: un estudio transcultural. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(2), 110-128. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.2.2025.39702>

Introducción

El inicio de la etapa universitaria marca uno de los momentos más relevantes en la vida de las personas. Representa un momento crucial de cambio que pone a prueba la capacidad de adaptación a situaciones desconocidas y de respuesta a nuevas y numerosas exigencias y desafíos. Estas experiencias de transición hacen que el ingreso a la universidad sea una experiencia compleja y estresante lo que puede generar sentimientos de ansiedad, baja autoestima y autoconcepto negativo de uno mismo (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017;

Escolano-Pérez et al., 2019). Por consiguiente, durante su formación universitaria los estudiantes pueden experimentar múltiples desafíos y necesidades, que afectan en la adaptación y progreso académico (Portal-Martínez et al., 2022). La permanencia y éxito académico depende de diversas variables, que están vinculadas con aspectos de tipo psicológico, familiar, social y económico (Rocha-Rodríguez et al., 2021). En esta misma línea, en las últimas décadas se hace notable el incremento de investigaciones que evalúan los factores psicológicos como determinantes del éxito o fracaso académico en la universidad, entre los más estudiados están: la motivación, el autoconcepto, la autoeficacia, las expectativas y actitudes, entre otras (Álvarez-Pérez et al., 2021; Cabrera-Pérez, 2016).

A medida que el estudiante avanza en su formación académica, la orientación universitaria se convierte en un elemento clave para lograr un éxito en los estudios, ya que los recursos orientativos que se brindan durante los procesos de acompañamiento permiten que los estudiantes construyan un proyecto de vida trascendental que propicie un bienestar psicológico y calidad de vida. Por ello, durante los periodos de transición es fundamental brindar una orientación continua a los estudiantes para que puedan adquirir diversas herramientas, destrezas y habilidades que son necesarias para enfrentar las problemáticas y necesidades académicas y personales que surgen a lo largo de los estudios (López-Aguilar et al., 2022).

La revisión de la literatura académica revela diversas definiciones sobre orientación universitaria, entre las que se destaca a la orientación como un proceso que pretende brindar a los estudiantes un apoyo continuo y organizado desde los primeros años de inicio universitario, hasta la transición al mercado laboral (Figuera y Álvarez, 2014; Viñuela y Vidal, 2023). Por lo tanto, entendemos el concepto de orientación universitaria, como un conjunto de actuaciones que deben abordar las dimensiones académica, personal y profesional del estudiante (Venegas-Ramos y Gairín, 2018). Entendiéndose por dimensión académica el asesoramiento que reciben los estudiantes en relación con el logro académico; la dimensión profesional el asesoramiento laboral y habilidades de empleabilidad, y la dimensión personal se relaciona con el autoconocimiento para favorecer el nivel afectivo y, por consiguiente, el académico y profesional.

En este sentido, el sistema de orientación y atención a las necesidades de los estudiantes universitarios representa una prioridad fundamental de las instituciones de educación superior que buscan la excelencia académica y el bienestar integral en el alumnado. Entre las áreas de prioridad se encuentran la ejecución de programas de orientación y acompañamiento desde el inicio hasta el final de la formación académica (Pantoja-Vallejo y Alcaide-Risoto, 2013). Por lo tanto, las instituciones de educación superior deben contar con servicios de orientación universitaria o unidades de bienestar que brinden un apoyo real y atención a los estudiantes en sus necesidades, con el fin de mejorar la calidad de vida en la comunidad universitaria. Este servicio es considerado sumamente importante, ya que los estudiantes pueden enfrentar problemas asociados a sus esferas de desarrollo personal, social y psicológico (Aguirre-Burneo, 2022).

En España, a pesar de las mejoras y de los avances en materia de orientación universitaria, Viñuela y Vidal (2023) destacan que todas las universidades españolas ofrecen sistemas de gestión y apoyo a los egresados, y aunque estos servicios han experimentado cambios positivos en los últimos años, se centran en abordar las necesidades académicas y, en menor medida, las necesidades relacionadas con el ámbito personal y profesional que están centradas en alumnos de primero de grado. Asimismo, Guerra-Martin et al. (2016) destacan que la orientación no se planifica teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes. En este sentido, Altschuld y Watkins (2014) enfatiza que se debe actuar sobre la orientación personal para lograr de esta forma facilitar el proceso de toma de decisiones, la motivación y, en definitiva, el bienestar de los estudiantes.

Por su parte, en Ecuador Moreno-Yaguana (2019) resalta la importancia de abordar las necesidades de orientación que presentan los jóvenes con el fin de actualizar los contenidos y competencias formativas, para adaptarse de esta forma a las exigencias del mercado laboral. Sin embargo, a pesar de que son muchos los documentos oficiales y los autores que defienden que la orientación debe ser planificada a partir del análisis de las necesidades de los estudiantes, existen

resultados en la literatura que indican que los estudiantes, mayormente, opinan que la orientación no se planifica teniendo en cuenta sus necesidades (Guerra-Martín et al., 2016; Santana-Sardi et al., 2021).

Dentro del panorama de la investigación científica, el estudio de las necesidades de orientación se analiza a partir de las tres fases asociadas al paso del estudiante por la universidad: ingreso, desarrollo de los estudios y la transición al mundo laboral (Delgado-García et al., 2021). Estas necesidades de orientación no son únicamente durante el tiempo de permanencia en la universidad, sino que es necesario llevar a cabo un proceso de orientación a lo largo de la vida (Figuera y Álvarez, 2014; Manzano-Soto y Roldán-Morales, 2015; Sánchez-García, 2013), ya que, la detección y atención oportuna de las necesidades de los estudiantes es un aspecto crucial para lograr el bienestar de los universitarios.

En esta misma línea, en las últimas décadas se hace notable el incremento de investigaciones que analizan la relación entre las necesidades de orientación y el autoconcepto, tanto en España (Bernal y Gálvez, 2017; López-Alonso, 2017; Rebolledo-Mejía et al., 2021), como en Ecuador (Bermeo-Ochoa et al., 2021; Peña-Loaiza et al., 2021). En este sentido, Pereira et al. (2019) destacan que, para favorecer el desarrollo de las personas, los programas de orientación deben promover la adquisición de competencias que favorezcan su trayectoria académica, profesional y personal, mejorando el autoconocimiento (aptitudes, intereses, autoconcepto, autoestima, personalidad, atribución causal, expectativas). En concreto, una de las variables de gran relevancia para el éxito académico en el ámbito universitario es la percepción de una imagen positiva de sí mismos (Pérez y Garaigordobil, 2007; Polo y López, 2016; Suriá-Martínez et al., 2019; Valenzuela-Zambrano y López-Justicia, 2017). En este sentido, el autoconcepto desempeña un papel fundamental en el proceso de adaptación al entorno que les rodea. Esta afirmación ha sido respaldada por diversos autores (Fuentes et al., 2011; Rodríguez-Fernández et al., 2012). Los adolescentes que presentan un nivel más elevado de autoconcepto muestran un mayor número de actitudes afectivas y se involucran más en su proceso de aprendizaje, y, por ende, se adaptan mejor al entorno (Martínez-Antón et al., 2007; Gargallo-López et al., 2014; Gedda-Muñoz et al., 2021).

En este contexto, la evaluación del autoconcepto, como un constructo psicológico, se ha vuelto esencial en el proceso de adaptación y culminación de los estudios universitarios. De hecho, un nivel adecuado de autoconcepto contribuye significativamente al rendimiento académico y profesional de los estudiantes (Guo et al., 2022; Santana-Montes y Moronta, 2023; Suriá-Martínez, 2023). Diversos autores, definen el autoconcepto como la percepción o idea que una persona tiene sobre sí mismo y que está asociado a un conjunto de creencias que definen la imagen del Yo. Se ha demostrado que la valoración objetiva o subjetiva que realiza el individuo sobre sus capacidades o habilidades se va formando y consolidando a lo largo de la vida, y que suele estar influenciado por el contexto familiar y social que rodea a la persona (Moriña y Carballo, 2020; Portillo y Reynoso, 2021; Sánchez et al., 2019).

Bajo esta visión, el autoconcepto es multidimensional y jerárquico, que de acuerdo con el modelo de Shavelson et al. (1976), el autoconcepto está conformado por diversos factores de tipo: académico, físico, social y personal. El autoconcepto académico hace referencia a la forma en la que el sujeto se ve en relación con su desempeño escolar y a la percepción que el sujeto tenga de sus potencialidades (Guerrero-Barona et al., 2019). Mientras que el autoconcepto físico, sería una representación mental que poseen las personas sobre su realidad corporal, incluyendo aspectos cognitivos, afectivos, emocionales, evaluativos, sociales y relacionados con el físico (Axpe et al., 2016). Por otro lado, la dimensión social hace alusión a la relación del sujeto con sus vínculos sociales, es decir, la actitud que la persona tiene para mantenerse dentro de su grupo social; evaluando las fortalezas que debe tener para moverse en sus relaciones interpersonales. Finalmente, el factor personal, se refiere a la percepción individual que elabora una persona en cuanto al ajuste o regulación de las emociones (Garaigordobil y Durá, 2006).

En el contexto universitario el autoconcepto ha sido investigado como variable predictora del rendimiento académico y ha llegado a considerarse como un factor influyente en el estado de salud mental del individuo (Fernández-Lasarte et al., 2019; Vaz-Serra, 2015). Los diferentes

estudios, revelan que los estudiantes que demuestran mayores destrezas académicas y, además, perciben un buen nivel de aceptación social entre sus pares y profesores, logran un mejor desempeño académico en la universidad (Fenning y May, 2013; Gedda-Muñoz et al., 2021). En esta misma línea, Olmos (2014) destaca que, el autoconcepto es uno de los factores socioafectivos relacionados con situaciones de fracaso escolar y vulnerabilidad. Los jóvenes construyen su autoconcepto basándose en factores intrínsecos y extrínsecos de tipo físico, emocional, comportamental, de aprendizaje, demográfico, social, cultural y económico.

Por otro lado, algunas investigaciones recientes destacan el valor predictivo de algunas variables demográficas en relación con el desarrollo del autoconcepto. Según, Zhou et al. (2015), las mujeres universitarias lograban establecer un mayor autoconcepto académico a diferencia de los hombres. Mediante un modelo de regresión lineal se estableció que las estudiantes que participaban en clases y mantenían un esfuerzo continuo en las tareas de estudio, alcanzaban un autoconcepto académico alto y, por consiguiente, obtenían altas calificaciones universitarias.

Cabe destacar, también varias investigaciones que confirman la importancia del contexto familiar para un autoconcepto positivo. La percepción que mantiene el estudiante universitario sobre su entorno familiar mejora la implicación escolar y el autoconcepto académico (Montoya-Londoño et al., 2019; Ramos-Díaz et al., 2016). En efecto, la literatura científica ha mostrado que la estructura y dinámica interna de la familia influyen en la configuración del autoconcepto y en la percepción de bienestar del individuo. Existen hallazgos que evidencian que aquellos estudiantes que perciben una falta de apoyo familiar tienden a presentar cuadros severos de agotamiento emocional que inciden de manera directa en el progreso del aprendizaje y éxito académico (Gradiski et al., 2022).

El autoconcepto ha sido estudiado desde una perspectiva cultural. Algunos estudios han determinado que los estudiantes que proceden de diferentes culturas definen e interpretan el autoconcepto de manera distinta, así como sus necesidades y expectativas de futuro (Karaman et al., 2021). Por tanto, el autoconcepto se adquiere y se modifica a través de los intercambios sociales con los demás (Jara y Echeverría, 2020). La cultura marca la percepción que tiene el individuo sobre sí mismo, y es a través de esta construcción social que el sujeto formula una identidad y pertenencia cultural que funciona como elementos básicos para una adaptación social adecuada (Bravo-Doddoli et al., 2021; Plangger et al., 2018).

Es por ello, que resulta relevante esta investigación para sintetizar las diferencias culturales entre España y Ecuador, en lo referente a las dimensiones del autoconcepto junto con las necesidades de orientación. El desarrollo de un análisis transcultural es pertinente y necesario porque profundiza en la identificación de diversos aspectos académicos y personales que son determinantes en el éxito y adaptación académica universitaria, lo que representa una contribución importante para el fortalecimiento de buenas prácticas de orientación en ambos países. Asimismo, consideramos que este estudio ha sido conveniente porque promueve la construcción de escenarios inclusivos y equitativos, debido a que existe una presencia significativa de estudiantes universitarios ecuatorianos en el sistema educativo español (Vega et al., 2017), lo que facilita que las instituciones educativas de acogida amplíen su perspectiva en relación con el apoyo y orientación que deben brindar a los estudiantes que provienen de una cultura diferente.

Según se ha citado, en España diversos autores han estudiado la influencia de las dimensiones del autoconcepto con las distintas áreas del comportamiento humano, siendo el autoconcepto académico una de las líneas más investigadas, en las últimas décadas (Bernal y Gálvez, 2017; López-Alonso, 2017; Rebolledo-Mejía et al., 2021). Algunos estudios sobre autoconcepto en población universitaria española han demostrado que un alto grado de autoconcepto académico favorece en la motivación hacia el aprendizaje y reduce la probabilidad de abandono en los programas de estudios (Chávez-Becerra et al., 2020). En España, las cifras de abandono en la educación superior reflejan un descenso en los últimos años, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022) la tasa media de abandono universitario es del 15.9%, es decir, cuatro puntos menos que hace 8 años. Estos datos reflejan la implicación positiva que ha tenido el sector educativo español en el planteamiento y ejecución de propuestas remediales contra la deserción académica (Álvarez-Ferrándiz, 2021).

Por otra parte, en Ecuador a pesar de los avances en aseguramiento de la calidad y democratización en el acceso a la educación, en la actualidad persisten necesidades y problemáticas, que cada vez son de mayor y compleja magnitud en los universitarios, entre ellas: la deserción estudiantil, salud mental y calidad de empleo (González et al., 2021; Torres y Tamayo, 2018).

En el contexto ecuatoriano, se destacan investigaciones, sobre el ámbito universitario, género y autoconcepto. Al respecto, el estudio de Bermeo-Ochoa et al. (2021), obtuvo resultados alarmantes sobre el autoconcepto y competencias sociales que poseen los estudiantes ecuatorianos. De manera general se destaca un bajo nivel de autoconcepto, así como un déficit en habilidades sociales que indudablemente afectan en el contexto interpersonal del estudiante. De igual forma, según Peña-Loaiza et al. (2021) los universitarios de Ecuador que cursaban el primer año de estudios mostraban bajas puntuaciones en el autoconcepto en la dimensión emocional, resultados que estaban asociados con las dificultades que vivencian los jóvenes durante el proceso de adaptación en la universidad.

En base a lo expuesto, el objetivo principal del estudio fue describir y analizar las diferencias en autoconcepto y las necesidades de orientación académica, personal y profesional, en una muestra de estudiantes universitarios españoles y ecuatorianos. Por otro lado, con respecto a los objetivos específicos de este estudio se ha planteado los siguientes: Identificar y comparar los niveles de autoconcepto entre estudiantes españoles y ecuatorianos. Examinar si existen diferencias significativas en las necesidades de orientación universitaria y de servicios entre estudiantes de ambos países. Analizar la relación entre el autoconcepto y las necesidades de orientación con el propósito de identificar futuras áreas de intervención en la población universitaria de Ecuador y España.

Método

El estudio se ha realizado mediante un diseño cuantitativo no experimental de tipo descriptivo, correlacional, transversal y exploratorio.

Muestra

Los participantes fueron 472 estudiantes universitarios de España y Ecuador. Del total de participantes, el 60% (n=280) pertenecían a la Universidad de Extremadura y el resto, el 40% (n=192), a dos universidades ecuatorianas; Universidad Internacional de Ecuador, y Universidad Técnica Particular de Loja. Del total de participantes, un 68% (n=307) fueron mujeres y el 32% restante, hombres. La media de edad del total de participantes fue de 23.12 años (DT=4.99). La selección de los participantes se realizó de manera incidental, tratando de equilibrar el número de participantes entre ambos países, así como el porcentaje de hombres y mujeres.

Instrumentos y/o técnicas

Para responder a los objetivos establecidos, se emplearon dos instrumentos, que se describen a continuación:

- Autoconcepto forma 5, (AF-5, García y Musitu, 2014): Este instrumento está compuesto por 30 ítems con un formato de respuesta tipo Likert e 99 puntos, donde el valor 1 representa un desacuerdo total y el 99 el máximo acuerdo con la afirmación.

Su base teórica está sustentado por el modelo jerárquicos y multidimensional del autoconcepto propuesto por Shavelson et al. (1976). El instrumento evalúa cinco dimensiones del autoconcepto en distintas etapas del desarrollo (infancia, adolescencia, y adultez): académica, laboral, social, emocional, familiar y física. El cuestionario mostró una alta consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.89.

- Cuestionario sobre las necesidades de orientación universitaria en Ecuador (CNOU), (Moreno-Yaguana y Sánchez-García, 2018): Este cuestionario es una versión adaptada del CNOU (Sánchez-García, 1998). Para esta investigación, utilizamos la versión del cuestionario de Moreno-Yaguana y Sánchez-García (2018) ya que incorporaba además la valoración de servicios que ofrecen las universidades. Incluye dos escalas, por un lado, la escala de necesidades de orientación (NO) y por otro, la escala de servicios necesarios (SN). La escala NO se compone de 21 ítems que miden las necesidades de orientación de los estudiantes, en los ámbitos académica, personal y profesional. Para ello utiliza una escala de respuesta tipo Likert de cinco intervalos que van de 0 (*ninguna necesidad*) a 5 (*máxima necesidad*), obteniendo un valor de consistencia interna de ($\alpha=0.93$). La escala SN está compuesta por siete ítems y mide la necesidad de servicios universitarios mediante una escala de tipo Likert de 5 intervalos que van de 0 (*ninguna necesidad*) a 5 (*máxima necesidad*). Con nuestros participantes obtuvimos un valor de consistencia interna mediante el valor de Alpha de Cronbach de 0.905.

Procedimiento

Se utilizó un diseño expost-facto, cuantitativo y correlacional, con recogida de datos online a través de la elaboración de un cuestionario creado a través de Google Forms. Los y las estudiantes accedieron a los instrumentos mediante el siguiente enlace: <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DQSIkWdsW0yxEjajBLZtrQAAAAAAAAAAAZAAJWIT2VUMkRPUjg3OFRCMkNLTENaUUg0OU9QOUg1NC4u>.

Con lo que respecta a la recogida de datos, se siguió un protocolo preestablecido. Por ello, previamente contactamos con los decanos de diferentes facultades de las universidades seleccionadas, tanto la española como las ecuatorianas. Una vez obtenido el visto bueno, contactamos con docentes para proceder al envío online del enlace a la batería de cuestionarios. Las instituciones que aceptaron participar en esta investigación autorizaron la recolección en línea de la información solicitada en este estudio, debido a que en el año 2021 aún se mantenían ciertos protocolos de seguridad como consecuencia de la pandemia.

El estudio cumplió con los requisitos éticos requeridos en la Declaración de Helsinki, con sus revisiones. Se solicitó el consentimiento por escrito al inicio de la recogida de los datos, y se informó a todos los participantes del anonimato y confidencialidad de los datos recogidos, así como su uso exclusivo para la investigación.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se hicieron con la aplicación informática IBM-SPSS Statistics versión 26. Se realizaron análisis de normalidad utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S), además de análisis descriptivos, comparaciones de medias mediante la prueba U de Mann-Whitney y análisis de correlación a través del coeficiente Rho de Spearman.

Las variables del estudio no se distribuían de manera normal, por lo que utilizó pruebas estadísticas no paramétricas de contraste. En los contrastes estadísticos se asumió un intervalo de confianza del 95%.

Resultados

Para conocer si las variables se distribuían de forma normal, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S), ya que el tamaño de la muestra es superior a 50 individuos. Como se muestra en la tabla 1 se encontró en todos los casos es significativo, por lo tanto, las variables medidas objeto de estudio no se ajustan a la distribución normal. Por lo tanto, se decidió aplicar pruebas no paramétricas para el contraste de hipótesis.

Tabla 1.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S)

		Autoconcepto General	Orientación académica	Orientación profesional	Orientación personal	Servicios
N		472	472	472	472	472
Parámetros normales ^{a,b}	Media	1861.97	32.23	17.60	26.50	25.56
	DT	405.233	6.245	2.781	7.290	4.296
Máximas diferencias extremas	Absoluto	.135	.124	.194	.143	.156
	Positivo	.084	.107	.194	.122	.150
	Negativo	-.135	-.124	-.169	-.143	-.156
Estadístico de prueba		.135	.124	.194	.143	.156
Sig. asintótica(bilateral)		.000 ^c	.000 ^c	.000 ^c	.000 ^c	.000 ^c

Fuente: elaboración propia.

En base al primer objetivo del estudio, que pretende comparar los niveles de autoconcepto entre estudiantes españoles y ecuatorianos, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes españoles y ecuatorianos en autoconcepto general, académico y físico, en el sentido de que los estudiantes ecuatorianos obtuvieron puntuaciones superiores a los españoles en las tres dimensiones.

Tabla 2

Comparación entre España y Ecuador. AFA 5. Prueba U de Mann Whitney

Dimensión AFA 5	Origen		Rango promedio	U de Mann Whitney	p	d de Cohen
	España (n=280)	Ecuador (n=192)				
	M(DT)	M(DT)				
Académico	436.03(114.6)	457.55(110.84)	232.49-268.43	24987.50	.006	0.19
Social	369.06(92.35)	379.22(92.35)	238.5-260.92	26647.00	.087	
Emocional	307.53(132.87)	302.17(136.94)	248.51-241.02	27978.00	.566	
Familiar	371.43(86.97)	379.76(81.74)	241.35-257.97	27429.00	.205	

Físico	347.94(137.88)	403.44(124.76)	224.02-286.41	22206.50	.000	0.42
General	1821.81(400.85)	1920.55(405.47)	219.06-261.94	21996.00	.001	0.24

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados observados (tabla 2) al calcular el tamaño del efecto (d Cohen) y la potencia estadística ($1-\beta$), comprobamos que, en cuanto al autoconcepto general, el tamaño del efecto era bajo. También era bajo el tamaño del efecto en el autoconcepto académico, aunque en este caso la potencia estadística era elevada. Diferente es el tamaño del efecto cuando se compara el autoconcepto académico, cuyo valor fue medio y la potencia estadística fue muy elevada. Con lo cual, podríamos afirmar que las puntuaciones en la dimensión de autoconcepto físico fueron más elevadas en la muestra de universitarios ecuatorianos en comparación con los estudiantes españoles (ver tabla 2). Este resultado supone que los estudiantes ecuatorianos se definían como más fuertes, más atléticos, que los estudiantes españoles.

Teniendo en cuenta el segundo objetivo de este estudio, en cuanto a las diferencias en las necesidades de orientación entre los estudiantes españoles y ecuatorianos, encontramos diferencias estadísticamente significativas en las dos escalas (ver tabla 3).

Tabla 3

Comparación de medias España y Ecuador. U de Mann Whitney. El Cuestionario sobre las necesidades de orientación universitaria (CNOU, Moreno-Yaguana y Sánchez-García, 2018).

	Origen		Rango promedio	U de Mann Whitney	p	d de Cohen
	España (n=280)	Ecuador (n=192)				
Necesidad de orientación	M(DT)	M(DT)				
Académica	31.02(6.5)	34.06(5.3)	189.97-252.76	15602.00	.000	0.51
Profesional	17.23(2.9)	18.10(2.4)	202.80-244.89	19075.00	.000	0.32
Personal	25.24(8.09)	28.46(5.2)	194.61-237.81	16861.00	.000	0.47
Servicios	24.93(4.5)	26.46(3.8)	199.68-249.51	17987.50	.000	0.37

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar (tabla 3), en las puntuaciones medias de la escala académica se refleja que los estudiantes ecuatorianos obtuvieron un rango promedio superior ($M=34.06$) en comparación con los estudiantes españoles ($M=31.02$). De igual manera, en las escalas profesional, personal y de servicios, los universitarios ecuatorianos también mostraron valores superiores, con diferencias estadísticamente significativas y tamaños de efecto moderados (d de Cohen=0.32, 0.47, 0.37, respectivamente). Por lo tanto, los alumnos de Ecuador tenían más necesidades de orientación y necesidades de servicios que los estudiantes españoles, en todos los ámbitos, académico, personal, y profesional, y además consideraban que era más necesario implementar los servicios de orientación en la universidad.

Por otro lado, con respecto al último objetivo que se pretendió analizar la relación entre el autoconcepto y las necesidades de orientación entre estudiantes españoles y ecuatorianos, se presentan los datos significativos en la tabla 4.

Tabla 4*Análisis de correlación. Necesidades de orientación y Dimensiones de autoconcepto*

	Orientación académica	Orientación profesional	Orientación personal	Servicios
Autoconcepto Académico	.042	.024	.039	.104*
Autoconcepto social	-.014	-.015	.045	.074
Autoconcepto emocional	.097	.089	.212**	.138
Autoconcepto familiar	.038	.096*	.028	.072
Autoconcepto Físico	.102*	.063	.081	.028
Autoconcepto General	.035	.009	.091	-.081

* $p < 0.05$; ** $p \leq 0.01$

Los resultados obtenidos en el análisis de correlación entre variables, encontramos correlaciones estadísticamente significativas, directas, pero de baja intensidad, entre las distintas dimensiones del autoconcepto, y las necesidades de orientación y de servicios universitarios como se puede observar en la tabla 4 en concreto, entre autoconcepto emocional y orientación personal, asimismo, se observa una relación entre el autoconcepto familiar y la orientación profesional, además del autoconcepto académico y la necesidad de servicios universitarios, y, por último, entre el autoconcepto físico y la orientación académica.

Conclusiones y Discusión

El objetivo de la investigación fue describir y comparar el autoconcepto y la necesidad de orientación entre una muestra de estudiantes universitarios españoles y ecuatorianos.

En relación con las diferencias de autoconcepto, la muestra de estudiantes universitarios españoles, manifestaron una percepción centrada en el autoconcepto emocional, mientras que los estudiantes ecuatorianos se describieron con características más relacionadas con el ámbito académico y físico. Estos resultados coinciden con los hallazgos presentados por Chacón-Cuberos et al. (2020), quienes identificaron niveles altos de autoconcepto emocional en estudiantes universitarios españoles. Asimismo, algunos estudios han determinado que la percepción positiva que tienen los estudiantes españoles sobre sus capacidades físicas y satisfacción con la imagen corporal se configuran como predictores directos del rendimiento académico y del bienestar emocional durante el transcurso de los estudios (Olmedilla et al., 2016; Onetti-Onetti, et al., 2019; Rosa-Guillamón, 2019). Del mismo modo, en relación con los resultados concernientes sobre el autoconcepto de los estudiantes ecuatorianos, se observaron puntuaciones más elevadas en la percepción de las capacidades académicas. Esta afirmación es consistente con otros estudios que determinaron que los universitarios de Ecuador que

presentaron un mayor índice de autoconfianza para ejecutar o resolver una tarea de aprendizaje obtenían un mejor desempeño académico (Montes de Oca y Moreta, 2019; Zumárraga-Espinoza et al., 2021).

A partir de la evidencia recolectada, es importante destacar que las representaciones socioculturales, sin duda, poseen un valor relevante en la construcción de la autopercepción de la competencias o habilidades sociales de los universitarios (Pertegal-Felices et al., 2022). Es decir, el autoconcepto, considerado como un constructo psicológico con un amplio contenido individual se adhiere a los valores culturales de los estudiantes universitarios (Álvarez et al., 2015; Chacón-Quintero et al., 2016; Cocley y Patel, 2007). De este modo, la valoración del autoconcepto en las dimensiones emocionales y físicas adquieren una importancia fundamental en la planificación de intervenciones y programas de orientación que contribuyen al bienestar tanto académico como emocional. Además, la importancia de la autoconfianza como factor determinante en el desarrollo de habilidades académicas permite respaldar la idea de que un fortalecimiento en la autoimagen de los universitarios conlleva a una exitosa incorporación y desempeño en el entorno universitario.

Por otro lado, los estudiantes universitarios de Ecuador indicaban más necesidades de orientación que los estudiantes españoles. Este resultado es similar al obtenido en investigaciones previas (Amor et al., 2021; Moreno-Yaguana, 2019; Gilar-Corbi et al., 2020), y es congruente con las conclusiones obtenidas en múltiples trabajos referidos a la orientación en las diferentes etapas del sistema educativo (Álvarez y Bisquerra, 2012; Ferreira, 2021; Santana et al., 2010). Este resultado supone que la orientación universitaria puede haber perdido su auge en Ecuador como consecuencia de la situación que atraviesa el país, es por ello, que los alumnos no logran definir sus metas profesionales, produciéndose de esta forma desmotivación en el alumnado que afecta a las decisiones vocacionales y profesionales (Erazo y Rosero, 2022), y, por ende, conlleva al abandono de los estudios por falta de orientación vocacional. Por otro lado, del mismo modo, la situación de pandemia ha generado situaciones y conflictos que afectan el bienestar psicológico de los estudiantes que a su vez afectan a las necesidades de orientación informadas por ellos.

Por otro lado, encontramos relación entre algunas dimensiones del autoconcepto y las necesidades de orientación. En concreto, entre el autoconcepto familiar y orientación profesional, la manera en que nos definimos con relación a los aspectos familiares se relaciona con las necesidades de orientación profesional.

Por otra parte, se aprecia una relación entre el autoconcepto emocional y la orientación personal, los estudiantes que se perciben con un buen desempeño, y en la imagen positiva de sí mismo, lo cual concuerda con la investigación realizada por Rebolledo-Mejía et al. (2021) en la que evidencian una correlación significativa entre los factores psicológicos, ambientales, amigos y especialmente la familia, y la imagen que se tenga de uno mismo, ejerce una gran influencia en cuanto al éxito o fracaso del autoconcepto académico.

De igual forma, los datos obtenidos indican que existe una correlación significativa en los niveles de autoconcepto académico y percepción de servicios, es decir, que los universitarios con mayor nivel de autoconcepto académico perciben positivamente los servicios que brinda la comunidad universitaria. En este sentido, el estudio de Tremols et al. (2019), determinó un efecto predictivo en las variables de autoconcepto académico, motivación e implicación escolar, aseverando que a medida que el nivel de autoconcepto académico aumenta, los estudiantes universitarios presentan una mejor disposición y actitud hacia el entorno educativo.

Se constata también que existe una asociación significativa entre los niveles de autoconcepto físico y la orientación académica, esto permite inferir que los universitarios que presentan un alto grado de autoconcepto físico demuestran un mayor interés o predisposición con asuntos académicos. Estos datos son coherentes con diversas investigaciones que señalan la importancia del autoconcepto físico en el bienestar académico y salud mental en la educación superior (Axpe et al., 2016; Blanco et al., 2023; Mohand y Herrera, 2014).

Este conjunto de hallazgos permite destacar que la orientación en todas sus vertientes trata de indagar en los aspectos personales y sociales de los estudiantes, intentando ofrecer una guía y

ayuda siendo la orientación un método eficaz para conocerse a sí mismo, mediante la aplicación de estrategias que faciliten un autoconocimiento de los intereses, aptitudes, actitudes, habilidades, de los estudiantes, además de favorecer un correcto autoconcepto positivo, predictor clave de un adecuado desarrollo personal, laboral, académico y social.

La investigación realizada presenta algunas limitaciones, algunas de ellas inherentes al diseño metodológico, como el uso de cuestionarios, lo cual puede verse afectado por factores como la deseabilidad social o la falta de sinceridad en las respuestas, así como la forma de recogida de los datos mediante un cuestionario online. El tipo de muestreo no garantiza la aleatoriedad, además del tamaño muestral y su homogeneidad lo que pueden afectar en la generalización de los resultados. Por otro lado, la muestra de participantes ecuatorianos puede presentar ciertos sesgos, ya que el acceso a la universidad en este país queda restringido a ciertos grupos sociales, con unas condiciones económicas y sociales diferentes al resto de la población, aspecto que no es tan destacable en la muestra de estudiantes universitarios españoles.

En conclusión, futuras investigaciones deberían orientarse hacia el análisis de las necesidades de orientación personal y laboral de los alumnos, diferenciando por el área de conocimiento de los estudios, así como diseñar programas de orientación universitaria para prevenir el abandono y bajo rendimiento en la universidad. El estudio de la transición desde la educación secundaria obligatoria y bachillerato, hacia los estudios superiores es un momento fundamental en la formación de los adolescentes. Diseñar programas dirigidos hacia un acompañamiento en este momento puede prevenir también este abandono que genera tanto pérdidas económicas como consecuencias en el bienestar del alumnado. Se considera a futuro la importancia de analizar las necesidades de los estudiantes haciendo énfasis en las diferencias de titulaciones académica y otros aspectos socioeconómicos que son relevantes para el estudio del bienestar de los estudiantes.

Para finalizar, hay que destacar, que las universidades públicas disponen de sistemas de apoyo y orientación para los estudiantes. Además, diversas investigaciones han constatado que, tanto en España como en Ecuador, estos servicios han evolucionado positivamente en las últimas décadas, todo ello asociado a cambios políticos, económicos y sociales. Actualmente, entendemos el concepto de orientación, como parte del proceso educativo, que tiene como finalidad, brindar a los estudiantes un apoyo continuo, y organizado desde los primeros años de inicio universitario, hasta la transición al mercado laboral. En España, la orientación educativa, se consolida en la primera década del siglo XXI. Además, es en este momento cuando se inicia la necesidad de abordar la orientación en el ámbito universitario (Delgado-García et al., 2021). Por su parte, en Ecuador la Ley Orgánica de Educación Superior-LOES- (2018), contempla en su Art. 86 la Unidad de Bienestar destinada entre otros aspectos, a desarrollar procesos de orientación vocacional y profesional. A pesar de estos avances en materia de orientación en el ámbito universitario, la atención se ha focalizado en atender las necesidades académicas, y en menor medida las necesidades del ámbito personal y laboral, además de dirigir los programas y las acciones en estudiantes de nuevo ingreso. Por todo ello, como propuesta de intervención sugerimos, llevar a cabo programas de acompañamiento individual, en todos los cursos de la etapa universitaria, centrar la intervención en las necesidades profesionales y personales, prestando especial atención al alumnado de último curso, para gestionar acciones dirigidas a la transición al mercado laboral en una sociedad cada vez más competitiva.

Referencias bibliográficas

- Aguirre-Burneo, M.E. (2022). Diagnóstico e intervención de las necesidades de orientación universitaria: una experiencia de innovación educativa de Aprendizaje Basado en Retos. *RISTI: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, E50, 670-680.
- Altschuld, J.W. y Watkins, R. (2014). A primer on needs assessment: More than 40 years of research and practice. En J.W. Altschuld y R. Watkins (Eds.), *Needs assessment: Trends and a view toward the future. New Directions for Evaluation*, 144, 5-18.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer España S.A.
- Álvarez, L., Cuevas, R., Lara, A. y González, J. (2015). Diferencias del autoconcepto físico en practicantes y no practicantes de actividad física en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 27-34. <https://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000200004>
- Álvarez-Ferrándiz, D. (2021). Análisis del abandono universitario en España: un estudio bibliométrico. *Publicaciones*, 51(2), 241-261. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.23843>
- Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2017). Recursos de orientación para la transición académica y la toma de decisiones del alumnado: el programa "Universitarios por un día". *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 26-38. <https://doi.org/10.1344/RIDU2017.9.3>
- Álvarez-Pérez, P., López-Aguilar, D. y Garcés-Delgado, Y. (2021). Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado. *Educare*, 57(2), 481-499. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1316>
- Amor, M., Saldarriaga Villamil, K.V. y Dios, I. (2021). Assessing university guidance and tutoring in higher education: Validating a questionnaire on Ecuadorian students. *PlosOne*, 16(6), 1-16 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253400>
- Axpe, I., Infante, G. y Goñi, E. (2016). Mejora del autoconcepto físico. Eficacia de una intervención cognitiva breve con alumnado universitario de educación primaria. *Educación XX1*, 19(1), 227-245. doi:10.5944/educXX1.14476
- Bernejo-Ochoa, A., Indacochea-Mendoza, L., Cadena-Peralta, G.A. y Ochoa-Guallpa, M. (2021). El autoconcepto y las habilidades sociales de los estudiantes de Psicopedagogía (Universidad Técnica de Ambato) durante la emergencia sanitaria. *Explorador Digital*, 5(4), 44-64. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i4.1880>
- Bernal, F. y Gálvez, F. (2017). Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española. *Revista de Orientación Vocacional*, 31(60), 3-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6741291>
- Blanco, J.R., Rangel-Ledezma, S., Jurado-García, P.J., Aguirre, S.I., Ornelas, M., Benavides, E.V. y Blanco, H. (2023). Actividad física, imagen corporal y bienestar psicológico en universitarios mexicanos. *Retos*, 47, 720-728. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93828>
- Bravo-Doddoli, A., Reyes-Ruiz, N.E. y Díaz-Loving, R. (2021). Descripción de características de sexo y educación en el autoconcepto y personalidad de los mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(3), 342-353. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/219/134>

- Cabrera-Pérez, L. (2016). Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 119-139. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45293.
- Cocley, K. y Patel, N. (2007). A Psychometric Investigation of the Academic Self- Concept of Asian American College Students. *Educational and Psychological Measurement*, 67(1), 88-99. <https://doi.org/10.1177/0013164406288175>
- Chacón-Cuberos, R., Ramírez-Granizo, I., Ubago-Jiménez, J. y Castro-Sánchez, M. (2020). Autoconcepto multidimensional en estudiantes universitarios según factores sociales y académicos. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 107-116. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80809>
- Chacón-Quintero, G., Angelucci-Bastidas, L. y Quintero-Arjona, G. (2016). Autoconcepto físico y conductas alimentarias de riesgo en estudiantes universitarios. *Revista Ciencia UNEMI*, 9(17), 108-116. <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/257>
- Chávez-Becerra, M., Flores-Tapia, M., Castillo-Nava, P. y Méndez-Lozano, S. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53, 37-47. <http://dx.doi.org/10.47460/uct.v27i118.687>
- Delgado-García, M., Conde, S. y Azaustre, M.C. (2021). Validación de un instrumento para detectar necesidades de orientación en alumnado universitario de nuevo ingreso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 92-115. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30742>
- Escolano-Pérez, E., Lizalde, M., Serrano, R. y Casanova, Ó. (2019). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los Grados en Magisterio: Implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 545-567. <https://doi.org/10.5209/RCED.57779>
- Erazo, X.F. y Rosero, E. del R. (2022). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 591-606. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.198>
- Fenning, B. y May, L. (2013). Where there is a will, there is an A": examining the roles of self-efficacy and self-concept in college students current educational attainment and career planning. *Social Psychology of Education*, 16, 635-650. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9228-4>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XX1*, 22(2), 165-185. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22526>
- Ferreira, C. (2021). El sistema de orientación universitaria en Finlandia: Identificación de buenas prácticas aplicables al contexto español. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 7-29. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30737>
- Figuera, P. y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5506381>.
- Fuentes, M.C., García, F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12. <https://www.psicothema.com/pdf/3842.pdf>.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años.

Análisis y Modificación de Conducta, 32(141), 37-64.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2010076>

García, F. y Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto Forma 5*. TEA.

Gargallo-López B., Garfella-Esteban, P.R., Sánchez-Peris F., Ros, C. y Serra-Carbonell, B. (2014). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.1.2009.11436>

Gedda-Muñoz, R., Valdéz-Badilla, P. y Villagrán del Picó, N. (2021). Asociación entre el autoconcepto académico con el rendimiento académico en estudiantes universitarios físicamente activos e inactivos. *Retos*, 41, 1-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82565>

Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Castejón, J.L., Sánchez, T., Sandoval-Palis, I. y Vidal, J. (2020). Academic achievement and failure in university studies: motivational and emotional factors. *Sustainability*, 12, 10-14. <https://doi.org/10.3390/su12239798>

González, P., Sehnbruch, K. y Apablaza, M. (2021). A multidimensional approach to measuring quality of employment (QoE) deprivation in six central American countries. *Social Indicators Research*, 158(1), 107-141. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02648-0>

Gradiski, I.P., Borovecki A., Ćurković, M., San-Martín, M., Delgado, R.C. y Vivanco, L. (2022). Burnout in International Medical Students: Characterization of Professionalism and Loneliness as Predictive Factors of Burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 26(3), 13-85. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031385>

Guerra-Martín, M.D., Lima, J.S. y Lima, M. (2016). Opiniones de los estudiantes de enfermería sobre las tutorías universitarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 104-121. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338250662008.pdf>

Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J.M., Sosa-Baltasar, D. y Durán-Vinagre, M.A. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 27(3), 455-476. <https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/12/06.Guerrero-Barona-27-3-3.pdf>

Guo, J.P., Yang, L.Y., Zhang, J. y Gan, Y. (2022). Academic self-concept, perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes of university students: relationships and causal ordering. *Higher Education*, 83, 809-828. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00705-8>

Instituto Nacional de Estadística. (2022). Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en la UE. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12543>.

Jara, T.A. y Echeverría, R. (2020). Proyecto de vida y autoconcepto: una intervención en adolescentes institucionalizados. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 233-245. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/109>.

Karaman, M., Watson, J., Freeman, P. y Haktnir, A. (2021). First-Year College Students at a Hispanic Serving Institution: Academic Self-Concept, Social Support, and Adjustment. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 43, 356-371. <https://doi.org/10.1007/s10447-021-09438-w>

Ley Orgánica de Educación Superior (2018, 2 de agosto). Registro Oficial Órgano del Gobierno del Ecuador, N.297. <https://www.gob.ec/regulaciones/ley-organica-educacion-superior-loes>

López-Alonso, M.S. (2017). Análisis del orden en el que el autoconcepto, la autoestima y la autoimagen deberían aparecer en el proceso de maduración personal para alcanzar el

bienestar emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 257-264. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v1.1126>

López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R. y Ravelo-González, Y. (2022). Capacidad de adaptabilidad e intención de abandono académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 237-255. <http://doi.org/10.6018/rie.463811>

Manzano-Soto, N. y Roldán-Morales, C. (2015). Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la universidad autónoma de occidente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 121-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338245392007>

Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017404013>

Mohand, L.M. y Herrera, L. (2014). Bienestar psicológico, autoconcepto y relación de pareja en estudiantes universitarios. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 475-484. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790054.pdf>

Montes de Oca, C.I. y Moreta, R. (2019). La función predictora de la Autoeficiencia en la motivación escolar en los estudiantes de medicina del Ecuador. *Uniandes EPISTEME*, 6(4), 565-578. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1465>

Montoya-Londoño, D., Dussán-Lubert, C., Pinilla-Sepúlveda, V. y Puente-Ferreras, A. (2019). Estandarización de la Escala de autoconcepto AF5 en estudiantes universitarios colombianos. *Ansiedad y Estrés*, 25(2), 118-124. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.06.001>

Moreno-Yaguana, P. (2019). *Necesidades de orientación universitaria en los ámbitos personal, académico y profesional en el Ecuador*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ecuador.

Moreno-Yaguana, P y Sánchez-García, M. (2018) Cuestionario de Necesidades de Orientación Universitaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2 (47), 95-109. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459655209008/459655209008.pdf>.

Moriña, A. y Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/es.214662>

Olmedilla, A., Ortega-Toro, E. y Abaenza, L. (2016). Self-concept, sport, and physical activity practice in university students. *Journal of Human Sport & Exercise*, 11(4), 415-425. <http://doi.org/10.14198/jhse.2016.114.02>

Olmos, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546. <http://doi.org/10.6018/rie.32.2.181551>

Onetti-Onetti, W., Chinchilla-Minguet, J. y Lourenço Martins, F., Castillo-Rodríguez, A. (2019). Differences Between High School and University Students in Spain and Portugal. *Frontiers in Psychology*, 10,1333. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01333>.

Pantoja-Vallejo, A. y Alcaide-Risoto, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-140. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v13i1.12012>

- Peña-Loaiza, G., Sánchez-Padilla., Carpio-Mosquera, C. y Salamea-Nieto, R. (2021). Autoconcepto del estudiante de Psicología: Una perspectiva Multidimensional. *Revista Cumbres*, 7(2), 35-46. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v7n2a3>
- Pereira, M., Martís, R. y Pascual, J. (2019). Evaluación de las necesidades de orientación y educación para la carrera en seis Grados de Educación. Bases para el desarrollo del Plan de Acción Tutorial. *Educación XX1*, 22(2), 309-334. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22721>
- Pérez, J.I. y Garaigordobil, M. (2007). Discapacidad motriz: autoconcepto, autoestima síntomas psicopatológicos. *Estudios de Psicología*, 28(3), 343-357. <https://doi.org/10.1174/021093907782506434>
- Pertegal-Felices, M., Valdivieso-Salazar, D., Espín-León, A. y Jimeno-Morenilla, A. (2022). Resilience and Academic Dropout in Ecuadorian University Students during COVID-19. *Sustainability*, 14(13), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su14138066>
- Plangger, L., Rodríguez-Quintana, E. y González-Uriel, C. (2018). Diferencias interculturales en el autoconcepto, dimensión estabilidad emocional, en adolescentes. *Bordón Revista de Pedagogía*, 70(2), 87-103. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.57854>
- Polo, M.T. y López, M.D. (2016). Transition to employment of university students with disabilities: factors for success. *Universitas Psychologica*, 15(2), 273-285. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy15-2.teus>
- Portal-Martínez, E., Arias-Fernández, E., Lirio-Castro, J. y Gómez-Ramos, J. (2022). Fracaso y Abandono Universitario. Percepción de los(as) estudiantes de Educación social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 289-316. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100289
- Portillo, S.A. y Reynoso, O.U. (2021). Autoconcepto, ajuste escolar e inteligencia emocional en estudiantes mexicanos de bachillerato en línea. *Publicaciones*, 51(1), 211-228. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.16445>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A. y Revuelta L. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-35. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/14848>
- Rebolledo-Mejía, M., Tirado-Vides, M., Mahecha-Duarte, D. y Villalobos-Tovar, J. (2021). Incidencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria. *Encuentros*, 19(01). <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i01.2407>
- Rocha-Rodríguez, C., Santiago-Sarmiento, N. y Borré-Ortiz, Y. (2021). Funcionalidad familiar y rendimiento académico en estudiantes de ciencias de la salud: una revisión sistemática. *Salud UniNorte*, 37(2), 465-487. <https://doi.org/10.14482/sun.37.2.610.23>
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17523128009.pdf>
- Rosa-Guillamón, A. (2019). Revisión bibliográfica de la relación entre condición física y autoconcepto. *Journal of Sport and Health Research*, 11(2), 117-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7023833>
- Sánchez, J.E., Sánchez J.L., Sánchez J.H. y Sánchez, V.A. (2019). La igualdad de la mujer y el derecho al trabajo en Ecuador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria*, 4(8), 3963. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7049448>

- Sánchez-García, M.F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: Un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9(15), 87-107. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/153725>
- Sánchez-García, M.F. (2013). *Orientación profesional y personal*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Santana, L., Feliciano, L. y Cruz, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-115. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76430/00820103007074.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santana-Montes, G. y Moronta, I. (2023). Variables psicológicas de autoconcepto académico y la motivación escolar en universitarios de País Vasco y República Dominicana: Un estudio correlacional. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 111-120. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.488>
- Santana-Sardi, G., Mawyin-Cevallos, F.A., Briones-Palacios, Y.M. y Feijó-Cuenca, N.N. (2021). Análisis del estado actual de los proyectos de vida en el contexto universitario ecuatoriano. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 1822-1836. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-054>
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, J.C. (1976). Self-concept validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Suriá-Martínez, R. (2023). Autoconcepto y metas académicas en estudiantes universitarios/as con discapacidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 110–125. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38069>
- Suriá-Martínez, R., Ortigosa-Quiles, J.M. y Riquelme-Marín, A. (2019). Emotional Intelligence Profiles of University Students with Motor Disabilities: Differential Analysis of Self-Concept Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214073>
- Torres, G. y Tamayo, M. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Psicoespacios*, 12(20), 35-48. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Tremols, I., Rodríguez-Fernández, A. y Fernández-Lasarte, O. (2019). Autoconcepto académico, motivación escolar e implicación escolar del alumno universitario de República Dominicana y España. *Aula Abierta*, 48(3), 271-278. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.271-278>
- Valenzuela-Zambrano, B. y López-Justicia, M.D. (2017). Autoconcepto de estudiantes universitarios chilenos con discapacidad. Diferencias en función del género. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 820-831. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38069>
- Vaz-Serra, A. (2015). Lo que un buen autoconcepto puede hacer por nosotros. *Revista Iberoamericana de Psicósomática*, 116, 47-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5288543>
- Venegas-Ramos, L. y Gairín, J. (2018). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Estudios de casos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 125-143. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23298>

- Vega, C., Gómez, C. y Monteros, S. (2017). Jóvenes ecuatorianos, movilidad y educación superior en España y Ecuador. Trayectorias educativas desiguales en tiempos de crisis. *Athenea Digital*, 17(3), 173-198. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1815>
- Viñuela, Y. y Vidal, J. (2023). Orientación a estudiantes en los títulos universitarios públicos españoles. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 605-616. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.79759>
- Zhou, Y., Ou, C., Zhao, Z., Wan, C., Guo, C. y Chen, P (2015). The impact of self-concept and college involvement on the first-year success of medical students in China. *Advances in Health Sciences Education*, 20, 163-179. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9515-7>
- Zumarraga-Espinoza, M. y Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Alteridad*, 17(2), 277-290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>

Fecha de entrada: 26 de enero de 2024

Fecha de revisión: 12 de junio de 2024

Fecha de aceptación: 28 de agosto de 2024